



Ricerche

Riflettere sulla qualità interculturale della scuola italiana grazie allo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*

Reflecting upon intercultural quality of italian secondary school thanks to the *Self-Evaluation Tool for Secondary School Educational Intercultural Processes*

MONICA FERRARI – FILIPPO LEDDA*

Nell'ambito di una ricerca, svolta tra il 2008 e il 2011, si è messo a punto e provato sul campo, in alcune realtà opportunamente individuate, uno strumento di autovalutazione, denominato *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* (SAPIENS2), utile a promuovere percorsi riflessivi tra gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado relativamente all'atteggiamento interculturale. Si tratta di un tema di particolare urgenza, non solo a causa dell'elevato numero di studenti non italiani presenti nelle istituzioni scolastiche del nostro Paese. Per questo è importante implementare esperienze di autovalutazione che consentano a singoli individui e a gruppi di lavoro (consigli di classi, collegi dei docenti, commissioni di insegnanti...) di riflettere sul fare educativo quotidiano e di modificare le pratiche a partire da tali occasioni di condivisione. Il percorso di indagine, orientato "verso un modello di valutazione formativa", sulla falsariga di altri itinerari intrapresi da un gruppo di ricercatori pavesi, ha implicato il coinvolgimento di diversi attori sociali e la prova sul campo dello strumento ha avviato in singole realtà specifiche esperienze di autovalutazione. Nel contributo si presentano, in estrema sintesi, lo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*, le sue ragioni, la sua storia, le modalità di impiego consigliate e realizzate, in vista di una disseminazione dell'esperienza di indagine che si spera possa servire ad avviare itinerari di discussione e di crescita di singoli professionisti dell'educazione (ricercatori, docenti, dirigenti scolastici, ispettori tecnici, esperti...), ma anche di gruppi dotati di potere decisionale nella vita della scuola.

In the context of a research, carried out between 2008 and 2011, in some appropriately selected situations, a self-evaluation tool (known as the acronym SAPIENS2 – Self-Evaluation Tool for Secondary School Educational Intercultural Processes) has been developed and tested. This tool is useful to promote reflective paths for secondary school teachers about intercultural attitude.

This is an issue particularly important, not only due to the number of non- Italian citizen students attending our country's schools. For this reason, it is necessary to implement self-evaluation projects to allow individuals and workgroups (teachers' board, boards of educational staff, "consigli di classe", "collegi dei docenti"... etc.) to analyze everyday educational practices and to share experiences and decisions. The research moves "toward a formative evaluation pattern" – developed by a group of researchers from the University of Pavia – and it involved different social actors. The tool's test "on the field" promoted specific evaluation experiences in single educational contexts. The essay presents, in short, the Self-Evaluation Tool for Secondary School Educational Intercultural Processes, its reasons, its history, the methodology used and proposed (with a view to dissemination of research experience). It is hoped that it may initiate possibilities for discussion and growth of individual educational professionals (researchers, teachers, school managers, inspectors, experts ...), but also of groups that have decision-making power in school life.

Parole chiave: educational evaluation, valutazione formativa di contesti e pratiche educative, autovalutazione dei docenti, pedagogia interculturale, attitudine e consapevolezza interculturale, formazione dei docenti, scuola secondaria

Key words: educational evaluation, formative evaluation of educational contexts and practices, teacher's self-evaluation, intercultural education, intercultural awareness and attitude, teacher's training, secondary school

* Monica Ferrari è l'autrice dei paragrafi 1 e 2; Filippo Ledda è autore dei paragrafi 3, 4, 5 e 6.

1. *Educational evaluation* in prospettiva formativa

Il costrutto di “valutazione della qualità educativa intrinseca”, riferito ai contesti scolastici (ma anche ai processi, alle pratiche, alle professionalità, agli strumenti pedagogici) oggetto del processo di ricerca che qui descriveremo, postula una necessaria (seppure, in questa sede, sintetica) riflessione preliminare su un dibattito internazionale, sviluppatosi nella seconda metà del Novecento¹. Alcune definizioni ormai “classiche” (Beeby, 1977; Nevo, 1983; Wolf, 1987) cercano di circoscrivere il tema. L'*educational evaluation*, cioè la valutazione in senso educativo dei fenomeni pedagogici nella loro complessità, è un campo d'indagine relativamente “giovane”, nella più vasta “enciclopedia delle scienze dell'educazione”, che ha saputo, però, ritagliarsi uno spazio rilevante negli ultimi decenni. In un saggio pubblicato per la prima volta in Italia nel 2000, Michael Scriven, noto per aver più volte riflettuto sulla “natura” dell'operazione valutativa in riferimento ai fenomeni educativi, afferma che la valutazione è “una nuova scienza”. La riflessione epistemologica di Scriven mette in rilievo come l'*evaluation* sviluppi “modelli, teorie e procedure proprie”; per questo è importante, a suo avviso, discutere sui fondamenti di una “transdisciplina” che ha al centro il concetto di valore, quindi, l'attribuzione di senso e significato sociale a una serie di fenomeni:

La valutazione è il processo con cui si determina il valore, il merito o la significatività di qualche entità; le valutazioni sono il risultato di tale processo. La valutazione può essere esterna o interna, o un insieme di ambedue; quantitativa o qualitativa, o un insieme di ambedue (Scriven, 2000, p. 39).

Il mondo, insomma, pare essere connotato dalle nostre valutazioni, dalla significatività che viene attribuita ai fenomeni e che appare intrinseca ai nostri atteggiamenti culturali. Potremmo dire che non riusciamo a sottrarci all'operatività valutativa; tale procedere colorerebbe di senso sociale la nostra esistenza. Non solo a parere di chi scrive, è necessario essere consapevoli del ruolo della valutazione nei diversi campi d'indagine, dell'importanza, quindi, dell'atteggiamento individuale e collettivo nei confronti dei fenomeni e dei processi conoscitivi. Quanto alla valutazione in senso educativo, si tratta di un essenziale processo euristico e di ricerca che, nel suo farsi, può cambiare i contesti in cui si danno relazioni umane connesse ai percorsi di individuazione dei singoli e dei gruppi. È ancora oggi di particolare interesse il punto di vista al riguardo di Wolf. Nel 1987, infatti, Wolf discute la definizione di Beeby di dieci anni prima, sottolineando che per *educational evaluation*, per valutazione in ambito educativo, si intende un processo che parte dalla raccolta sistematica dei dati (sulla base di strumenti scientificamente validati) e che inevitabilmente mira a produrre un giudizio di valore circa un fenomeno di natura educativa. Il fine in vista di un lungo processo euristico ed ermeneutico, condotto nella consapevolezza del fatto che il dato non sembrerebbe essere quindi l'immediato esito della realtà, oggettivata in alcuni dei suoi aspetti, è l'azione, l'impatto sulla situazione di partenza, il cambiamento migliorativo. Poiché

1 Senza alcuna pretesa di esaustività e per un primo riferimento bibliografico sul tema dei diversi approcci alla valutazione della scuola si veda al riguardo Vertecchi 1984-1998; Domenici, 1993; Ferrari, 1994; Ferrari, 1995; Lichtner, 1999; Bondioli, Ferrari, 2000b; Galliani, 2000; Fiorucci, 2001; Vertecchi, 2003; Bondioli, 2004; Pitturelli, 2008.

strettamente legato al giudizio di valore intrinseco agli assunti che stanno alla base dello strumento, tale processo implica necessariamente attitudini culturali, atteggiamenti, punti di vista, ideologie dei soggetti coinvolti nel percorso stesso. Ed è proprio per questo che, in un itinerario di ricerca volto a far riflettere, in senso interculturale, sulla scuola secondaria italiana, tale approccio è, a nostro avviso, importante.

Grazie a un vivace dibattito epistemologico relativo alla seconda metà del Novecento, sappiamo poi che le operazioni valutative a carattere sistematico e “formale” divergono, in ambito educativo (Nevo, 1983), quanto all’oggetto (programmi, progetti, contesti, sistemi, prestazioni di individui), agli approcci (qualitativi o quantitativi) e alle modalità con cui si articola il processo (interno o esterno) rispetto all’oggetto da valutare, ma sono caratterizzate da alcuni presupposti comuni. Tra di essi ricorderemo qui soltanto la prospettiva “politica” delle operazioni di *educational evaluation*, l’inevitabile incidenza del processo valutativo, se efficace, sulle attitudini culturali dei soggetti coinvolti, quasi a dire che le cose non mutano davvero, in una scuola, se non avvengono certe decisioni comuni nel gruppo di lavoro, se chi ha responsabilità educative non si fa carico in prima persona del progetto di cambiamento.

In particolare, come ricordava Scriven già nel 1967 (Scriven, 1994), la prospettiva “formativa” mette l’accento proprio su tali questioni, in quanto focalizza la propria attenzione sul processo in atto. Chi lavora in tale ottica si propone anzitutto di costruire una “cultura della qualità educativa” condivisa e negoziata, a partire da una serie di operazioni sistematiche di valutazione che coinvolgono gli operatori in prima persona (Bondioli, 2004; Ferrari, 2004), anche aiutandoli a dialogare e, appunto, a condividere lessici, cultura e culture. Qualità del processo valutativo vuol dire, in tal senso, co-costruzione di un percorso di ricerca-formazione, occasione di dialogo e di confronto (Cambi, 2001, 2006) tra tutti gli attori pedagogici che ne fanno parte. Pertanto “qualità intrinseca del contesto” significherà, in tale prospettiva, analisi e discussione critica dei requisiti che garantiscono il benessere e la crescita umana, personale, professionale di tutti coloro che hanno a che fare con un dato ambiente in cui avvengono fenomeni e processi pedagogici. L’analisi della prassi e delle condizioni dell’educare, secondo metodologie e strumenti scientificamente validati e condivisi, diviene una garanzia della qualità educativa intrinseca e invita a un continuo ripensamento sul rapporto teoria/prassi nell’agire educativo, sulle mosse esplicite e/o latenti che orientano la quotidianità delle pratiche nei diversi contesti formali e informali. Qualità educativa intrinseca significa anche orientamento verso il cambiamento in senso migliorativo e condiviso della prassi, grazie a una continua crescita in consapevolezza degli attori sulle ragioni e sul divenire della proposta educativa, frutto di un processo di ricerca e di confronto critico.

Il cambiamento migliorativo come fine in vista, a partire dalle piccole cose della quotidianità per giungere a modifiche più radicali degli ambienti, è tuttavia utile per motivare gli attori del percorso che necessitano di un tangibile riscontro dei loro sforzi o comunque, nel caso in cui si decida di non modificare nulla, di una ragionata (e documentata) conferma delle loro scelte. Alla fine di un percorso di valutazione formativa efficace, mirato a una crescita in consapevolezza degli operatori del settore, spesso si giunge a un cambiamento migliorativo inopinabile agli esordi. All’interno di un gruppo di lavoro, investito di facoltà di indirizzo, infatti, è auspicabile, ma non certo, che vengano elaborate (senza prefiggersi il raggiungimento di obiettivi preventivamente individuati) nuove decisioni condivise, che risultano, per ciò stesso, imprevedibili. Tale approccio alla valutazione stimola l’apertura al nuovo, essenziale per tutti i professionisti, impegnati nel decidere di fronte a situazioni complesse, e dunque anche per i professionisti dell’educazione, chiamati a crescere, a imparare insieme

ai loro allievi, a co-costruire rinnovate proposte culturali, a transagire² cultura. Esperienze di *educational evaluation*, in prospettiva formativa e trasformativa, possono offrire agli educatori l'opportunità di riflettere, con metodo, sulla fenomenologia dei processi pedagogici nel quotidiano, grazie a ricerche volte a mettere in luce alcuni aspetti chiave della qualità educativa intrinseca dei contesti interrelati in cui si situa lo sviluppo degli individui e, più, in generale, la vita di ciascuno di noi.

La definizione di *educational evaluation* messa a punto qualche anno fa nell'ambito del progetto n. 5 del 1999-2000 – *Interventi speciali per la valutazione di qualità nella scuola dell'infanzia* –, coordinato da Egle Becchi, del SNQI (Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione), pone l'accento proprio su tali questioni e, pertanto, definisce la valutazione educativa come

accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa (cfr. al riguardo Bondioli, Ferrari, 2000a, p.13).

Nella definizione si sviluppa e si riprende l'idea di un'operazione di valutazione formativa esperita in diverse circostanze, in quegli anni, dal gruppo pavese, in relazione ai "contesti" educativi di diversa tipologia (cfr. Bondioli, Ghedini, 2000; Bondioli, Ferrari, 2004; Becchi, Bondioli, Ferrari, 2005; Bondioli, Ferrari, 2008); si vuole promuovere una prospettiva di lavoro che produca un impatto migliorativo sulla situazione di partenza grazie al coinvolgimento attivo degli operatori nel percorso valutativo, nel processo riflessivo e nelle nuove decisioni che esso comporta.

Quando si parla di "qualità educativa intrinseca" in tale prospettiva, non si intende eccellenza di un "prodotto" in relazione a *standards* elevati o a obiettivi/procedure prestabiliti. Tale approccio alla valutazione non mira prioritariamente al "soddisfacimento del cliente", né tantomeno a verificare la conformità di un qualche oggetto alle specifiche di prodotto (Harvey, Green, 1993; Becchi, 2000; Ferrari, 2002). I processi valutativi, centrati su questa particolare definizione di valutazione educativa e di qualità educativa intrinseca, ribadiscono, nel loro farsi e negli intenti che li orientano, la peculiarità delle "organizzazioni" e delle agenzie educative. Tali contesti non sono equiparabili ad altre tipologie di organizzazioni umane, ma sono, piuttosto, connotati da caratteristiche del tutto particolari; si tratta di contesti in cui si danno relazioni educative e di insegnamento/apprendimento, processi culturalmente complessi e, se efficaci, transattivi, che implicano la crescita permanente di tutti gli attori e il divenire dei percorsi di individuazione dei cittadini.

L'approccio alla valutazione formativa centrato sul coinvolgimento degli attori è essenzialmente intersoggettivo, mira cioè a rendere intersoggettivamente condivisibile un'operazione di attribuzione di senso che parte da punti di vista necessariamente soggettivi e ideologicamente connotati. Lo strumento di valutazione proposto, infatti, è legato al punto di vista e alle scelte di chi l'ha costruito; chi valuta lo mette in relazione con il proprio mondo, ma esprime un giudizio che viene analizzato nelle sue interrelazioni con i giudizi degli altri membri del gruppo a cui appartiene. Ed è qui che il punto di vista dei singoli viene assunto come punto di partenza di un decentramento riflessivo che appartiene a tutto il gruppo.

Si tratta di un procedere doppiamente riflessivo. Vediamo perché. Anzitutto si inaugura, come si diceva, un decentramento circa il proprio fare nella quotidianità, basato sulla me-

2 Sul concetto di transazione in relazione ai fenomeni educativi cfr. Dewey, 1963; Dewey, 2000; Visalberghi, 1955.

diazione rispetto all'azione originata dall'uso intersoggettivo degli strumenti proposti. In tal senso l'esperienza di decentramento, propria della valutazione formativa, si può connettere alla "riflessione nel corso dell'azione". Il costruito, a forte valenza euristica, grazie agli studi di Schön (Schön, 1993; Schön, 2006), ha segnato il dibattito recente sulla formazione dei professionisti. Schön mette in rilievo l'importanza, per il professionista esperto, di una capacità decisionale attiva nel corso dell'azione e di una epistemologia della pratica mirata a cogliere la peculiarità di tale modalità d'azione e d'intervento anche presso i "novizi". Dicevamo, tuttavia, che l'approccio alla valutazione formativa è doppiamente riflessivo, anche perché inaugura, necessariamente, una *self-evaluation*. Nell'utilizzare uno strumento valutativo scientificamente validato ci si confronta comunque con una serie di immagini di scuola, di allievo, di insegnante, di cittadino presenti in quel dispositivo³. E anche quando non esiste un valutatore esterno, quando si chiede agli attori di autovalutarsi, esprimendo un giudizio sulla propria quotidianità in relazione all'item di uno strumento costruito da altri, si aprono spazi di riflessione originati appunto dal rispecchiamento in una serie di immagini inevitabilmente connesse ai giudizi di valore impliciti in quello strumento, anch'esso sottoposto a giudizio. Tale approccio critico al proprio fare e al dispositivo⁴ utilizzato per valutarlo è occasione per un gioco di specchi che può essere intersoggettivamente condiviso, che può divenire patrimonio comune di un gruppo di lavoro. La formazione iniziale e continua degli operatori si può (e si deve) giovare, a nostro avviso, sistematicamente di tale procedere.

Va detto inoltre che il concetto di qualità educativa intrinseca di un contesto (di un progetto, di un programma educativo) è complesso poiché il "contesto" non è mai singolare, ma sempre interrelato a una serie, appunto, complessa, di livelli sistemici interconnessi (Bronfenbrenner, 1986). Chi si propone di avviare ricerche a carattere valutativo in prospettiva formativa deve quindi affrontare anzitutto tale complessità ecologica. A ciò si aggiunge, nelle agenzie educative, la dimensione plurale della qualità educativa che comprende aspetti legati alla percezione dei singoli soggetti e/o a dinamiche di gruppo, aspetti organizzativo-gestionali, aspetti oggettivamente misurabili. Per analizzare la qualità educativa intrinseca di un contesto, di un progetto, di un programma educativo è necessario far ricorso a differenti strumenti, centrati sulle specifiche dimensioni della qualità che si intendono sondare, in relazione a diversi attori, portatori di aspettative e significati diversi. In ogni caso è necessario essere consapevoli della "validità ecologica" del dispositivo che si intende utilizzare, della sua pertinenza rispetto al problema che si vuole analizzare (Bronfenbrenner, 1986), sapendo che ci si deve muovere verso l'uso di più strumenti di indagine.

Nella consapevolezza di tale complessità (e senza alcuna pretesa di esaustività) abbiamo voluto costruire lo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* (denominato con l'acronimo SAPIENS2 in una sua prima versione utilizzata con le scuole coinvolte nel progetto di ricerca), mirato ad alcune questioni

3 Sul concetto di dispositivo, inteso, foucaultianamente, come "meccanismo di costituzione del senso" (Re-daelli, 2011), il dibattito italiano in ambito pedagogico è assai vasto: Massa, 1986; Massa, 1987; Mantegazza, 1995; Mantegazza, 1998; Massa, 1999; Mariani, 2000; Mariani, 2008; Riva, 2008; Cappa, 2009; Ferrari, 2011.

4 Agamben utilizza un'accezione allargata del termine "dispositivo" rispetto all'uso che ne fa Foucault. Tale accezione rimanda all'idea di un congegno atto a "catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi" (Agamben, 2006, pp.21-22). Per "dispositivo" potremmo intendere allora un elemento e l'insieme degli elementi che lo comprende, un congegno, un meccanismo, uno strumento orientato intrinsecamente da un programma d'azione (cfr. Ferrari, 2011, p. 12).

a nostro avviso urgenti, e relativo a uno specifico ambiente educativo: la scuola secondaria di secondo grado del nostro Paese.

2. Valutazione formativa in *prospettiva interculturale*

La prospettiva interculturale che connota il percorso di ricerca qui presentato è dunque intrinsecamente connessa a un processo valutativo in senso educativo, volto a proporre occasioni di ripensamento sulla prassi ai docenti della secondaria.

Sappiamo bene che l'urgenza della riflessione culturale sull'intercultura è legata anche alle contingenze storiche, economiche e sociali che caratterizzano oggi il nostro Paese, ma non si tratta solo di far fronte a una situazione, appunto, contingente. Si vuole ribadire qui, infatti, il concetto stesso dell'operatività culturale delle agenzie educative (Chervel, 1998), sottolineando quindi il fatto che tutte le istituzioni dell'educare non si limitano a trasmettere saperi, ma, piuttosto, ne producono di nuovi, in maniera più o meno consapevole, attraverso modalità che vanno indagate a partire dalla materialità delle prassi, più o meno esplicite. Ci siamo chiesti, dunque, cosa significhi oggi nella scuola secondaria italiana lavorare in prospettiva interculturale, lavorare per la cultura dell'intercultura, dato che, a nostro avviso, l'educazione interculturale è un aspetto ineludibile della qualità intrinseca di una scuola di ieri e di oggi e che da sempre nella nostra società plurale sono compresenti culture diverse.

La consapevolezza (e, di conseguenza, la valorizzazione) delle differenze culturali, come fattore di qualità di un contesto educativo, è da tempo postulata in diversi strumenti di valutazione a livello internazionale (Harms, Cryer, Clifford, 1992); il tema della "diversità come risorsa" nelle istituzioni scolastiche ha acquisito rilevanza negli ultimi anni negli strumenti valutativi costruiti anche nel nostro Paese (Ferrari, 2001; Ferrari, Pitturelli, 2008).

Abbiamo voluto costruire uno strumento di analisi dell'atteggiamento interculturale della scuola secondaria italiana chiedendo agli insegnanti di esprimere il proprio punto di vista circa i processi in atto nella realtà educativa in cui operano. La nostra proposta mira quindi ad avviare operazioni di decentramento riflessivo nei singoli e nei gruppi, nella consapevolezza che l'ambiente ha un ruolo essenziale nella costruzione dei percorsi di individuazione.

Un vasto dibattito internazionale, legato al tema della deprivazione culturale, offre costrutti euristici a nostro parere assai utili in questo momento nella nostra realtà e invita a discutere sui rapporti tra struttura sociale, linguaggio e processi di apprendimento, su un "curricolo latente" che si costruisce sostanzialmente fuori dalla scuola nei processi informali della nostra esistenza (Strodtbeck, 1971). Da tempo si discute della complessità dei codici comunicativi umani e dei rapporti di potere legati alle diverse tipologie di codici linguistici che adoperiamo (Bernstein, 1979), di pragmatica della comunicazione, di informazioni sulla relazione tra le persone iscritte nei circuiti ricorsivi del nostro dialogo con gli altri (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971) e anche di pedagogia della comunicazione verbale (Lumbelli, 2001). E proprio in quest'ottica per un docente, a nostro parere, è necessario chiedersi come sia possibile valutare il percorso scolastico di una persona o di un gruppo di persone in senso interculturale. Siamo, insomma, davvero certi di valutare il percorso svolto da un allievo grazie all'istituzione in cui operiamo come docenti? Oppure siamo impegnati nell'accertare il raggiungimento di certi standard di base e forse anche, quindi, nel valutare il curricolo latente più che il percorso di crescita offerto dalla scuola, nel ribadire dei rapporti di forza iscritti nei codici della comunicazione?

La complessità dello stato dell'arte nel momento attuale, sia a livello del dibattito scientifico sia a livello delle molteplici esperienze realizzate, non è oggetto di questo breve saggio.

Da più parti si sottolinea la necessità di riflettere con metodo su di un approccio interculturale che parta da una riflessione degli operatori educativi sul proprio fare nella quotidianità⁵ e che sia capace di coinvolgere progressivamente, nel tempo e nelle occasioni ripetute di analisi, tutti gli attori del processo. Per questo crediamo che sia necessario promuovere e sistematizzare un approccio di valutazione formativa ai progetti culturali e, dunque, interculturali della scuola: sappiamo bene che la scuola produce cultura. Tale operazione è complessa e procede a diversi livelli dentro la singola scuola e fuori di essa, nei rapporti con le altre realtà educative del territorio di diversa tipologia (anche con le famiglie, dunque). L' *educational evaluation* della qualità educativa intrinseca di contesti, progetti, programmi pedagogici, se intesa in senso formativo, è, infatti, un' importante occasione per l' *empowerment*, che consente di garantire ai cittadini, a tutti i cittadini, una proposta formativa migliore proprio perché aperta al miglioramento del processo decisionale, capace di accogliere le diverse culture perché basata, intrinsecamente, sulla condivisione e sul confronto dei punti di vista.

3. Uno strumento di valutazione dell'atteggiamento interculturale della scuola secondaria italiana

Non crediamo che qualcuno possa dubitare che la scuola italiana non abbia accettato le cosiddette “sfide” della modernità e che non si stia confrontando con numerose di esse (nuove tecnologie, nuove culture, nuove famiglie sollecitano nuove risposte).

Per alcune si può dire che il solco sia stato tracciato da tempo (l'intercultura⁶) e che alcune parti del terreno siano state ampiamente arate (il Ministero dell'Istruzione ha promosso per anni la pedagogia interculturale⁷) e seminate (progetti a favore dell'accoglienza, per il sostegno all'apprendimento dell'Italiano come L2 etc. sono attivi da tempo in molti istituti del nostro Paese). Abbiamo sentito l'esigenza, perciò, di compiere una ricognizione sulla cultura del confronto tra diversità, che la scuola ha prodotto negli ultimi anni.

Franca Pinto Minerva (2002, p. 22) così definisce l'intercultura: “È [...] soprattutto un modo di essere del pensiero [...] Quello che si propone, dunque, è un “pensiero problematico”, capace di pensare la complessità e di muoversi dialetticamente tra molteplici piani esistenziali e culturali del reale. [...] Educare al pensiero problematico e complesso significa

5 Si veda al riguardo, a titolo esemplificativo, Santerini, 2010.

6 La letteratura al riguardo è ormai vastissima, si veda, senza alcuna pretesa di esaustività, in riferimento a testi pubblicati nel nostro Paese, e per una bibliografia: Portera, 1997-2003; Gobbo, 1997; Gobbo, 2000; Cambi, 2001; Pinto Minerva, 2002; Demetrio, Favaro, 2002-2004; Santerini, 2003; Favaro, Luatti, 2004; Tarozzi, 2005; Portera, Dusi, 2005; Cambi, 2006; Zoletto, 2007; Fiorucci, 2008; Portera, Dusi, Guidetti, 2010; Santerini, 2010; Zoletto, 2010; Ongini, 2011.

7 Si citano qui solamente gli estremi di un percorso, comprendente un più vasto gruppo di indicazioni, che attestano l'adesione ventennale della Scuola italiana all'intercultura: la Circolare Ministeriale 26 Luglio 1990, n. 205 - La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale (che richiama la precedente Circolare 8 Settembre 1989, n. 301 - Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio), da una parte, e, dall'altra, la Circolare Ministeriale 1 Marzo 2006, n. 24 - Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri - (emanata dal Dipartimento per l'istruzione, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, Direzione Generale per lo studente), cui ha fatto seguito il documento dell'Ottobre 2007 - La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri - dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

educare a pensare in maniera complessa, cioè sviluppare una “conoscenza della conoscenza” [...] che guarda se stessa mentre conosce e mentre agisce [...]”. Franco Cambi (2006, pp. 8-9) vede l’intercultura come “uno dei dispositivi pedagogici-chiave” del mondo contemporaneo, capace di fare cogliere la cultura in una dimensione mondiale, attraverso la pratica del riconoscimento reciproco e del dialogo. L’intercultura viene delineata, per tanto, come un vero e proprio “spazio dell’incontro”, “modello di convivenza e di conoscenza”.

Al fine di comprendere in qual modo la scuola (o almeno una sua parte) si fosse appropriata dell’intercultura, abbiamo ritenuto che sarebbe stato di un certo interesse (e, per alcuni aspetti, innovativo) riflettere sulle testimonianze di coloro i quali curano quotidianamente la qualità delle proposte educative nelle classi: gli insegnanti. Non è mancata, nel percorso triennale⁸ di ricerca, l’attenzione ai documenti programmatici e normativi della scuola stessa.

Alla luce di quanto è stato detto sopra, abbiamo scelto di fare leva su un processo di valutazione formativa per ottenere, sia dati sulla qualità interculturale delle scuole prese in considerazione, sia risultati migliorativi dell’offerta formativa delle stesse. Dunque, tutta la ricerca non ha mai voluto assumere l’aspetto di un’indagine sul mondo della scuola, condotta da una prospettiva esterna. È stato, piuttosto, costante il tentativo di agire nell’interesse della scuola, servendoci delle sue forze migliori e di concerto con esse. Per tanto, è stato co-costruito un dispositivo⁹ di valutazione, che ha il suo fulcro in uno *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* (SAPIENS2).

È stato costante l’impegno a fare sì che lo stile della ricerca e lo stile dello strumento si mantenessero coerenti con l’ispirazione interculturale, ovvero che l’esperienza risultasse corale e aperta al libero confronto democratico. In tal senso va interpretato il fatto che, a corredo dello strumento, sono stati proposti due allegati, che consentivano ai docenti di esprimere il proprio giudizio sul SAPIENS2. A sottolineare l’importanza di tale valutazione, una parte della riunione per la restituzione è stata sempre dedicata alla discussione dei punti di forza e di debolezza dello strumento.

Nella prima fase della ricerca, infatti, è stata elaborata una prima versione dello *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* (SAPIENS2), che è stata presentata a 18 testimoni privilegiati. Il gruppo era composto da vari operatori del settore educativo (insegnanti in attività e a riposo, funzionari di Uffici scolastici provinciali e pedagogisti), selezionati sulla base della loro esperienza nella costruzione di strumenti di autovalutazione o sulla base della sensibilità ai temi dell’intercultura. A ciascuno è stato chiesto di analizzare il SAPIENS2 e di valutarlo, specificando tutti i punti che a loro avviso parevano più o meno utili ai fini della ricerca. Sulla scorta dei giudizi ottenuti è stato possibile attuare una revisione dello strumento e approntarne la versione definitiva, ovvero quella che è stata proposta nelle scuole.

L’efficacia del dispositivo ci pare che sia stata data dall’insieme delle diverse componenti e delle diverse fasi della ricerca e che non si sia limitato al solo momento della somministrazione dello *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*.

A insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, interessati all’intercultura, tale strumento propone una riflessione su sedici macro-aree tematiche, qui di seguito elencate:

8 L’indagine è stata compiuta tra il novembre 2008 e l’ottobre 2011 nell’ambito del dottorato di ricerca in Sanità pubblica e Scienze formative, presso l’Università degli Studi di Pavia, e i suoi risultati sono confluiti nella tesi di Filippo Ledda dal titolo “Analizzare il quotidiano scolastico di un gruppo classe nella Scuola secondaria in prospettiva interculturale”. Ad essa si rimanda per eventuali approfondimenti.

9 Per una più approfondita discussione delle diverse accezioni del termine cfr. Ferrari, 2011.

**Indice dello Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali
in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado**

1. Accoglienza delle persone con cittadinanza non italiana
2. Relazioni tra persone di differente cultura
3. Codici linguistici e della comunicazione
4. Costruzione di competenze inter- e multi-culturali nei docenti
5. Costruzione di competenze inter- e multi-culturali nel personale amministrativo, tecnico e ausiliario
6. Costruzione di competenze inter- e multi-culturali negli alunni
7. Documentazione dei progetti di inserimento realizzati dalla scuola
8. Osservazione delle dinamiche di gruppo nei processi di inserimento
9. Valutazione dei progetti e dei processi di inserimento
10. Valutazione del percorso del singolo alunno
11. Collaborazione con e tra le agenzie educative del territorio
12. Continuità
13. Educazione alla cittadinanza
14. Strumenti per il dialogo interculturale
15. Luoghi per il dialogo interculturale
16. Tempi per il dialogo interculturale.

Il percorso di riflessione proposto dallo strumento può essere considerato come suddiviso in quattro tappe: la prima corrisponderebbe alle prime tre aree, dedicate alle questioni più generali. In queste aree abbiamo scelto di soffermare l'attenzione sull'accoglienza, sulle relazioni e sul dialogo, poiché possono essere considerate come i principi di base della scuola dell'interculturale.

Le seguenti aree, dalla quarta alla sesta, si concentrano sugli insegnanti, sul personale ATA e sui discenti, tutti elementi costitutivi della vita della Scuola.

Dall'area 7 alla 12 si sono prese in considerazioni le pratiche, che riteniamo vadano curate, per salvaguardare la qualità – nello specifico – interculturale di un contesto educativo: l'osservazione, la documentazione, la valutazione, il lavoro “in rete”, la continuità.

Nelle ultime quattro aree, quelle dei contenuti specifici, degli strumenti, dei luoghi e dei tempi, abbiamo proposto di riflettere sui fattori concreti, che possono condizionare in maniera rilevante la qualità interculturale di una scuola.

Ciascun'area è costituita da due parti principali: nella prima gli autori dello strumento (Monica Ferrari e Filippo Ledda) hanno sintetizzato il cuore di ogni tema, sulla scorta della letteratura specifica. La sezione introduttiva è seguita da una più operativa, nella quale la questione principale è stata spezzata in tre sotto-questioni, con cui si potrebbe confrontare una scuola, che affronta il tema, oggetto dell'area di riflessione.

Per ciascuna di esse sono state ipotizzate tre risposte, ovvero tre sotto-situazioni di qualità interculturale crescente, andando, in tal modo a comporre il profilo di tre scuole verosimili: la prima dotata di minima qualità interculturale, la seconda di qualità media (o mediocre), la terza che la esprime al massimo grado.

Ad esempio, si riporta di seguito l'area 13 dello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*, dedicata all'Educazione alla cittadinanza¹⁰.

¹⁰ Il tema, al centro di un dibattito assai vasto, è stato di recente oggetto di progetti di ricerca specifici cfr. ad esempio Santerini, 2010.

Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado:

Area 13. Educazione alla cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza è un'operatività culturale, che non coinvolge soltanto gli studenti migranti che arrivano nelle nostre scuole, ma, anche e soprattutto, i loro compagni italiani. L'obiettivo da raggiungere è quello di fare acquisire o di fare riemergere una consapevolezza di appartenenza a una comunità unica, l'umanità. Tale processo si realizza sviluppando la coscienza di fare parte di una delle tante micro-comunità della terra, famiglia, città, regione o nazione, ma non ne fa un pretesto di esclusione, bensì una base di partenza verso nuovi confronti. La capacità di condividere il proprio modo di essere e di vedere il mondo senza preconcetti circa il modo di essere e di vedere il mondo degli altri è il presupposto.

Situazione 1	Situazione 2	Situazione 3
A. Modelli	A. Modelli	A. Modelli
Gli alunni italiani sono agevolati e indicati come modello di riferimento privilegiato rispetto ai non italiani. Prevale il costante riferimento alla realtà italiana, alle abitudini, alle tradizioni e allo stile di vita locale e nazionale. A tutti i livelli e in ogni circostanza i rapporti non sono improntati allo spirito di uguaglianza tra persone di differente provenienza culturale.	Gli alunni italiani sembrano agevolati e appaiono in taluni casi come modello di riferimento rispetto ai non italiani. In alcune circostanze particolari si fa riferimento ad usi, costumi e tradizioni di altri luoghi e Paesi. In alcuni momenti dell'anno e in occasioni costruite <i>ad hoc</i> ci si adopera per attivare scambi e confronti tra persone di differente provenienza culturale.	Non ci sono modelli etnici di riferimento ma ciascuna identità viene valorizzata nella sua specificità, dando spazio, nelle diverse circostanze della quotidianità scolastica, alla condivisione di esperienze e storie di vita differenti. I rapporti tra tutti i soggetti dentro la scuola sono improntati al rispetto dei singoli individui e alla libertà di pensiero.
B. Conoscenze	B. Conoscenze	B. Conoscenze
Si informano gli alunni circa i documenti nazionali e transnazionali che sanciscono i diritti dell'uomo.	Solo in occasione di particolari eventi si approfondisce con gli alunni la conoscenza dei documenti nazionali e transnazionali che sanciscono i diritti dell'uomo.	I documenti nazionali e transnazionali che sanciscono i diritti dell'uomo sono costante riferimento per ogni attività scolastica.
C. Pratiche	C. Pratiche	C. Pratiche
La programmazione didattica è centrata su tematiche proprie della tradizione culturale italiana. I docenti del consiglio di classe non si avvalgono della presenza di alunni di diversa provenienza culturale per costruire percorsi educativi; ogni docente opera in autonomia sulla base di programmi di lavoro di carattere tradizionale.	La programmazione didattica è centrata su tematiche proprie della tradizione culturale europea. I docenti del consiglio di classe mirano alla costruzione di unità didattiche interdisciplinari che talora, anche sulla base degli alunni presenti, si aprono in prospettiva inter-culturale.	La programmazione didattica è centrata su tematiche proprie del patrimonio culturale mondiale. I docenti del consiglio di classe nella loro operatività didattica si avvalgono della presenza di alunni di diversa provenienza culturale per costruire percorsi educativi, che offrano maggiori prospettive di sviluppo dei temi trattati durante l'anno.

Come si può vedere, all'intestazione dell'area segue una breve definizione della materia, quindi la descrizione delle situazioni 1, 2 e 3, al cui interno le sotto-situazioni A, B e C (corrispondenti, in questo caso alla questione dei modelli di riferimento, per educare alla cittadinanza; alla questione delle conoscenze specifiche e a quella delle pratiche più coerenti con l'idea dell'intercultura) declinano il problema in tre modi differenti.

Operativamente, ai docenti che hanno accettato di servirsi dello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* è stato chiesto di confrontare le tre diverse sotto-situazioni con il proprio quotidiano scolastico e, quindi, di scegliere quella che maggiormente vi si avvicinava, riportando la propria risposta su un apposito foglio.

In coerenza con la proposta interculturale, le somministrazioni non si sono limitate alla compilazione del SAPIENS2, ma sono state accompagnate da alcune sollecitazioni, che han-

no suggerito un decentramento. Un questionario analitico ha chiesto ai compilatori di valutare lo strumento utilizzato per l'autovalutazione della scuola e una scheda sintetica ha permesso di "dare un voto" alle singole aree di riflessione, sulla base della loro capacità di consentire la valutazione della qualità interculturale dei processi in educazione nella scuola secondaria di secondo grado.

4. Il percorso di ricerca e le sue fasi

Le scuole che hanno accettato di prendere parte alla ricerca sono state complessivamente 14, appartenenti alle principali tipologie di scuola secondaria di secondo grado (Liceo classico, Liceo scientifico, Istituto tecnico commerciale, Istituto tecnico industriale, Istituto professionale). Quanto all'ambito geografico di appartenenza, la maggior parte di esse è situata in tre città lombarde e solo un paio si trovano in due città sarde. Si è voluto, infatti, concentrare l'analisi su realtà con un alto tasso di immigrazione, senza trascurare del tutto i contesti meno multiculturali.

Laborioso è stato il processo di coinvolgimento delle scuole, ma, in definitiva, la ricerca ha riguardato 116 insegnanti volontari, che, in riunioni pomeridiane, hanno valutato la qualità dei contesti educativi di appartenenza.

Il percorso di valutazione prevedeva diverse fasi: innanzitutto, riunioni preliminari con dirigenti o referenti, per presentare la ricerca e concordare il lavoro da compiere, quindi la somministrazione vera e propria dello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* ai docenti, essenziale per la raccolta dei dati, che sono stati elaborati dal ricercatore, in vista di una riunione di restituzione. In questa sede è stata data la possibilità ai compilatori di valutare (grazie all'ausilio di grafici, tabelle e profili sintetici) il quadro complessivo della qualità interculturale della loro scuola, emerso dalle risposte (sia allo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*, sia ai questionari di riflessione sullo strumento stesso). La discussione dei dati è stata la base per un'ultima analisi del contesto preso in esame da parte del facilitatore, che ha condensato le sue riflessioni, relative agli esiti della somministrazione e della restituzione, in un rapporto, che è stato consegnato ai docenti referenti di ciascuna scuola, per documentare, tra l'altro, il lavoro svolto.

5. Risultati parziali

La sola somministrazione dello strumento è risultata utile ai valutatori, per riflettere sull'atteggiamento interculturale del loro gruppo docente e sulle esperienze di carattere interculturale realizzate, sebbene ci sia parsa di maggior efficacia la partecipazione all'intero percorso di autovalutazione.

In particolare, la restituzione ha dato modo ai compilatori di ritornare sui quesiti e di riflettere su temi spesso mai affrontati tra colleghi. Ad esempio, il conteggio delle singole risposte (effettuato in precedenza dal ricercatore) ha fatto emergere la posizione degli insegnanti che hanno collaborato, rispetto alla qualità percepita di diversi aspetti della vita della scuola di appartenenza. Presentare i dati, accostati entro una tabella, ha reso possibile uno sguardo complessivo sul contesto educativo. Ne riportiamo una, a titolo d'esempio:

Tab. 1: Valutazione della scuola. Ricorrenze delle scelte di una sotto-situazione distinte per area sulla base delle risposte dei valutatori di una scuola

	RICORRENZE DELLE PREFERENZE PER SOTTO-SITUAZIONE															
Sotto-situazione	AREA 1	AREA 2	AREA 3	AREA 4	AREA 5	AREA 6	AREA 7	AREA 8	AREA 9	AREA 10	AREA 11	AREA 12	AREA 13	AREA 14	AREA 15	AREA 16
A1	2	1	1	4	7	6	3	6	0	1	1	1	0	4	4	3
A2	5	3	5	3	0	1	4	0	7	5	4	6	5	3	3	4
A3	0	3	1	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2	0	0	0
B1	1	1	4	3	6	1	4	2	1	2	4	1	1	4	1	3
B2	5	3	1	3	1	6	3	4	6	3	1	5	5	2	5	4
B3	0	3	0	1	0	0	0	1	0	2	2	1	1	1	1	0
C1	1	3	3	3	7	2	4	3	0	2	0	1	1	4	3	2
C2	6	1	3	4	0	5	2	3	6	3	4	5	6	3	4	4
C3	0	3	1	0	0	0	1	1	1	2	3	1	0	0	0	1

I docenti della scuola in questione hanno sentito come più prossime alla situazione da essi vissuta le sotto-situazioni di media qualità interculturale, proposte nello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* (il 52% delle risposte era di tipo 2); si è rispecchiato meno nelle situazioni d'eccellenza (l'11% delle risposte era di tipo 3) e per il rimanente (36%) ha fornito delle risposte di tipo 1, che indicano vicinanza ad una scuola quasi per nulla interculturale. Poiché su 7 valutatori la maggioranza ha espresso valutazioni scarse in 3 quesiti su 3 nelle aree 5 (Costruzione di competenze inter- e multi-culturali nel personale amministrativo, tecnico e ausiliario) e 14 (Strumenti per il dialogo interculturale), abbiamo dedotto che tali aspetti erano percepiti dai valutatori come problematici.

Le relazioni finali – redatte sulla base di tali dati e restituite ai referenti dei gruppi dei docenti – hanno tentato di ricostruire quale fosse l'immagine della qualità interculturale dei diversi istituti, intesa globalmente, dalla maggioranza dei compilatori, per agevolare, sia la riflessione personale, sia quella che è stato possibile compiere, durante le riunioni di restituzione.

Si riporta uno stralcio della relazione redatta dal ricercatore (e restituita ai docenti) sulla scuola in questione:

“I dati della rilevazione sembrano suggerire che la scuola, agli occhi dei suoi insegnanti, sia riuscita a curare, al suo interno, soprattutto i rapporti tra le persone [...] per merito dell'impegno particolare [...] sul fronte della trasmissione dei valori della cittadinanza democratica e, dall'altra, per merito della capacità di saper valorizzare i miglioramenti degli alunni in difficoltà, piuttosto che il puro risultato. Ancora, dal punto di vista delle prassi interne, sembra soddisfacente l'attenzione riservata alla verifica che le azioni a sostegno degli studenti neoiscritti e, in particolare, non-italiani, siano all'altezza delle aspettative. All'esterno, d'altra parte, l'istituto si giova della collaborazione delle altre scuole e partecipa con loro a esperienze in rete [...]”

Sulla base di tali documenti di sintesi, i docenti hanno potuto confrontarsi, di volta in volta, con le valutazioni da loro stessi espresse. I valutatori hanno aderito volontariamente al progetto di ricerca, sulla base delle più varie motivazioni. I gruppi non sono stati selezionati attraverso una campionatura, condotta con l'intento di renderli rappresentativi del personale docente della scuola particolare o dell'Istituzione in generale. Per il ricercatore la libera partecipazione dei docenti alla ricerca ha rappresentato un obiettivo trasversale che doveva improntare l'intera esperienza, poiché non sarebbe stato ugualmente formativo interrogarsi sul grado di interculturalità delle scuole, in un contesto di lavoro dogmatico e costrittivo.

Una volta raggiunto il centinaio di docenti coinvolti, è parso opportuno sottoporre la massa dei dati raccolti al vaglio statistico. Fin dall'inizio la ricerca ha visto la collaborazione del professor Mario Grassi (ordinario di Statistica medica all'Università degli studi di Pavia) che, unitamente al dottor Davide Guido (dottorando in Sanità pubblica e Scienze formative), ha svolto un ruolo determinante nella loro elaborazione. Grazie all'Analisi delle Corrispondenze Multiple, si è così individuata una variabile latente, sottostante ai dati, che abbiamo poi denominato "attitudine interculturale"¹¹. Soprattutto, sulla base dei valori riscontrati di tale variabile, è stato verificato che lo *scaling* del questionario è da considerarsi ottimale.

Per inciso, la validazione statistica è requisito qualitativo irrinunciabile degli strumenti di autovalutazione del contesto educativo. La SOVASI (Harms, Clifford, 1994) e in seguito, la SVANI (Harms, Cryer, Clifford, 1992), ad esempio, erano state presentate alla comunità scientifica internazionale, tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento, dopo avere superato una attenta analisi, condotta con criteri statistici. Ci è parso quindi doveroso compiere tutti gli sforzi necessari, per fornire i docenti di uno strumento, che fosse il più affidabile possibile e abbiamo constatato, grazie all'analisi statistica, quanto la sinergia di diversi saperi riesca ad arricchire un prodotto di ricerca, come si era già verificato, ad esempio, con il SASIS-TS (Ferrari, Pitturelli, 2008). Nel caso dello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*, il dialogo tra i saperi assume un valore ancora superiore, dato che l'impronta dello strumento e della ricerca aveva l'ambizione di essere interculturale.

A margine, sono state compiute successive elaborazioni, che hanno permesso di ordinare le sedici aree di riflessione, le situazioni (1, 2, 3), le sotto-situazioni, singolarmente (ad esempio, la 1A dell'area 1, la 2A dell'area 1...) e per tipologia (A, B, C). Tale operazione ha fornito ulteriori spunti di riflessione e commento al ricercatore.

I dati che sono stati raccolti possono ritenersi rappresentativi della qualità interculturale auto-percepita all'interno dei gruppi di insegnanti che hanno utilizzato il SAPIENS2 sia a causa della natura stessa dello strumento, sia a causa delle circostanze in cui si è sviluppata la

11 Per attitudine interculturale di una scuola, intendiamo la sua disposizione a essere interculturale e a compiere qualcosa di interculturale. Quanto all'essere legato all'intercultura, si farebbe risalire il termine attitudine al latino *aptitudo* e, quindi ai verbi *apio* e *apiscor*. Quanto all'agire in conformità all'intercultura, lo si ricondurrebbe al verbo *ago* (cfr. Pianigiani, 1907, s. v. "attitudine" e Cortelazzo, Zolli, 1979, s. v.). Il Devoto (1976) riporta due diverse derivazioni del termine (dal latino medievale *actitudo* da un lato e *aptitudo* dall'altro) per due diversi significati: "atteggiamento" e "inclinazione". Abbiamo individuato il termine attitudine, proprio, in virtù della ricchezza dei suoi significati nella lingua italiana e ci siamo sentiti particolarmente vicini a uno di questi, che rimanda a un atteggiamento culturale che dispone all'azione (cfr. www.treccani.it). Ci è piaciuto anche che in antico "attitudine" sia stato uno dei sinonimi di "opportunità" (cfr. Duro, 1986, s. v.). Non possiamo tralasciare il fatto che si tratta di una delle parole chiave di quella corrente del pensiero contemporaneo, che intreccia scienze umane e sociali, scienze storiche e psicologiche e che è anche nota come "storia delle mentalità" (cfr. Le Goff, 1974; Le Goff, 1980).

ricerca, sia a causa dei suoi obiettivi di fondo. Ricordiamo che si è mirato a promuovere l'adesione volontaria al percorso di indagine nella convinzione che un processo autovalutativo non possa decollare altrimenti. Gli istituti secondari di secondo grado delle città contestate dell'indagine non hanno aderito alla nostra proposta nella loro totalità. Nelle scuole che hanno partecipato è stato possibile sottoporre il questionario a un gruppo di docenti, che, per quanto numeroso, non ha mai raggiunto la consistenza dell'intero corpo insegnante. Si precisa quindi che le risposte documentate, per tanto, non esprimono altro se non il pensiero di coloro che, nelle singole scuole, hanno scelto di fare parte del gruppo dei compilatori dello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*. Ogni somministrazione, di conseguenza, è stata trattata come una esperienza di autovalutazione a sé stante, soprattutto, priva di intenti classificatori degli istituti coinvolti.

6. Ulteriori risultati e prospettive di ricerca

Tenuto ben presente che i risultati emersi non possono essere generalizzabili, la ricerca ha accostato alcuni dati, raggruppandoli in base a criteri geografici, con l'obiettivo di fare emergere, qualora ve ne fossero, almeno alcune linee di tendenza nell'insieme dei docenti-compilatori di un dato centro urbano.

Ad esempio, in una delle realtà analizzate, 62 valutatori (provenienti da scuole diverse) hanno utilizzato lo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* (SAPIENS2) e hanno espresso quale fosse la qualità interculturale della propria scuola, così come essi la percepivano al momento della compilazione. Dallo spoglio delle risposte è stato possibile conteggiare quanti tra di loro avessero sentito più vicina alla propria realtà scolastica ciascuna risposta di ognuna delle 3 questioni, proposte dalle 16 aree di riflessione.

Di seguito all'attenzione del lettore una tabella esemplificativa dell'elaborazione dei dati svolta dal ricercatore, relativa all'area 13 dello *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado*.

Tab. 2: Valutazione della scuola. Ricorrenze delle scelte di una sotto-situazione in relazione all'area 13 sulla base delle risposte dei valutatori di un gruppo di scuole

RICORRENZE DELLE PREFERENZE PER SOTTO-SITUAZIONE DELL'AREA 13									
sottosituazione	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3
ricorrenze	10	22	24	7	39	14	22	31	4

Nella tabella quivi riprodotta è riportato il numero di preferenze che ha ricevuto la singola sotto-situazione (3 erano quelle possibili) dell'area 13, posta all'attenzione dei docenti-compilatori.

Ad esempio, alla questione B (relativa alle "Conoscenze"), compresa nell'area 13 (Educazione alla cittadinanza), la sotto-situazione 2 ("Solo in occasione di particolari eventi si approfondisce con gli alunni la conoscenza dei documenti nazionali e transnazionali che sanciscono i diritti dell'uomo") ha ricevuto 39 preferenze sulle 60 espresse dai docenti partecipanti (si ricorda che era data facoltà di non rispondere a tutti i quesiti). Quanto alla questione A (relativa ai "Modelli"), compresa nella stessa area, la sotto-situazione 3 ("Non ci

sono modelli etnici di riferimento, ma ciascuna identità viene valorizzata nella sua specificità [...]. I rapporti tra tutti i soggetti dentro la scuola sono improntati al rispetto dei singoli individui e della libertà di pensiero”) ha ottenuto 24 preferenze su 56. È possibile notare che nel caso della questione C (“Pratiche”) la sotto-situazione 2 (“La programmazione didattica è centrata su tematiche proprie della tradizione culturale europea. I docenti del consiglio di classe mirano alla costruzione di unità didattiche interdisciplinari che talora [...] si aprono in prospettiva interculturale”) ha ottenuto 31 preferenze su 57.

Grazie alla lettura della tabella riportata sopra, relativa a una sola area, è possibile comprendere le potenzialità dell’uso dello *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* non solo in un singolo istituto, ma anche in ambito più vasto, ad esempio in un gruppo di scuole.

A conclusione della ricerca, possiamo dire di avere offerto ai docenti coinvolti un nuovo strumento di autovalutazione, che ha consentito di avviare una riflessione a più livelli sui processi interculturali nella scuola. Il confronto e la discussione tra i docenti, grazie ai dati raccolti, stimola, come nel caso di altri percorsi di autovalutazione¹², un dibattito sulla coerenza tra gli obiettivi interculturali programmati e le esperienze compiute, sul dichiarato e sull’agito, sulle differenti idee di scuola e di pratiche educative.

Assieme agli insegnanti, che si sono resi disponibili, abbiamo riflettuto su quelle prassi agite nella quotidianità, di cui non sempre essi stessi hanno l’occasione di discutere apertamente e che, tuttavia, veicolano contenuti latenti della comunicazione, che non poco influiscono sulla formazione.

Attraverso la stesura di rapporti sui dati raccolti abbiamo compiuto anche un’opera di documentazione degli aspetti principali delle percezioni e, talora, delle discussioni dei singoli gruppi. Abbiamo fornito il nostro contributo, affinché alcune pratiche virtuose diventassero utili ad avviare processi di miglioramento della qualità di un’offerta formativa e si è cercato (in particolare, attraverso la restituzione dei dati) di promuovere scelte negoziate e condivise all’interno del gruppo dei docenti.

Nel prossimo futuro ci piacerebbe poter elaborare, insieme ad altri ricercatori, un progetto di lavoro che consenta di sottoporre lo *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* a un campione di realtà scolastiche, rappresentativo di quella nazionale. A nostro avviso sarebbe utile provare sul campo, in maniera sinergica, più strumenti di valutazione della qualità dei contesti educativi, anche al fine di sostenere le scuole in un percorso autovalutativo permanente.

Proprio da un maggiore utilizzo dello *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* e dall’apporto di altri ricercatori non escludiamo che possano giungere indicazioni sull’efficacia dello strumento; le valuteremo e, ove necessario, adatteremo le modifiche più opportune.

Dalla riflessione sull’*educational evaluation* emerge che i percorsi di valutazione formativa di progetti, contesti e professionalità sono, di fatto, interminabili, soprattutto se si affermano, poiché necessitano di strumenti sempre adeguati ai contesti e ai tempi in perpetua mutazione.

In tal senso cercheremo di lavorare affinché lo *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* si renda concretamente capace di adattarsi alle mutate condizioni della Scuola italiana, con l’auspicio di averle fornito un dispositivo di lavoro sempre capace di autoriformarsi.

¹² Si veda al riguardo, ad esempio, Darder, López, 1998; Ferrari, 1998; Becchi, Bondioli, Ferrari, 2005.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Becchi E. (2000). La qualità educativa: punti di vista e significati. In A. Bondioli, P.O. Ghedini (Eds.), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Bergamo: Junior.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2005). *Scuole allo specchio. Ricerca-formazione con un gruppo di istituti comprensivi lombardi*. Milano: FrancoAngeli.
- Beeby C.E. (1977). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, 4, 68-78.
- Bernstein B. (1979). Classe e pedagogie: visibili e invisibili. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale: privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia* (pp. 192-224). Milano: Feltrinelli (Ed. or. 1975).
- Bondioli A. (2004). Valutare. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 11-58). Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (2000a). Introduzione. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 7-24). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2000b). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2008). *AVSI. Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ghedini P.O. (Eds.) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. or. 1979).
- Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- Cappa F. (Ed.) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1979). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Darder P., López J.A. (1989). *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola*. Adattamento italiano di M. Ferrari Milano: FrancoAngeli, 1998.
- Demetrio D., Favaro G. (2002-2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Devoto G. (1976). *Avviamento alla etimologia italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Dewey J. (1963). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1939).
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1933) (Ed. consultata 2000).
- Domenici G. (1993-1998). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Duro A. (1986). *Vocabolario della Lingua italiana*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Favaro G., Luatti L. (Eds.) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (Ed.) (1994). *La valutazione dei contesti prescolari: strumenti e realtà*. Bergamo: Junior.
- Ferrari M. (1995). Total Quality Management e valutazione della qualità educativa: due metodi a confronto. *Quaderni di Res*, febbraio, 9-17.
- Ferrari M. (1998). Discutere in QUAFES: una ricerca nella scuola. In P. Darder, J.A. López (1989), *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola*. Adattamento italiano di M. Ferrari (pp. 82-112). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (Ed.) (2001). *GAQUIS. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2002). Apprezzare e promuovere la qualità nella scuola dell'infanzia: requisiti minimi e principi guida. *Cadmo*, X (28), 19-28.
- Ferrari M. (2004). Restituire. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 59-91). Bergamo: Junior.
- Ferrari M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Pitturelli D. (Eds.) (2008). *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia Secondaria)*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2001). La qualità pedagogica dell'offerta formativa: analisi dei modelli esistenti, ipotesi, scenario e ragioni della ricerca. In ISFOL, C. Montedoro (Eds.), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica* (pp. 23-55). Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (Ed.) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.

- Galliani L. (2000). Ricerca valutativa e qualità della formazione. *Studium educationis*, 2, 305-371.
- Gobbo F. (Ed.) (1997). *Cultura interculturale*. Padova: Imprimatur.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Harms T., Clifford R.M. (1994). *SOVASI. Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia* (Adattamento italiano di M. Ferrari, A. Gariboldi). Bergamo: Junior (Ed. or. 1980).
- Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1992). *SVANI. Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido* (Adattamento italiano di M. Ferrari, P. Livraghi). Milano: Franco Angeli (Ed. or. 1990).
- Harvey L., Green D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Le Goff J. (1974). Les mentalités. Une histoire ambiguë. In J. Le Goff, P. Nora (sous la direction de), *Faire de l'Histoire. Nouveaux objets* (pp. 76-94). Paris: Gallimard.
- Le Goff J. (Ed.) (1980). *La nuova storia*. Milano: Arnoldo Mondadori (Ed. or. 1979).
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli L. (Ed.) (1987). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: Franco Angeli (Ed. consultata 2001).
- Mantegazza R. (1995). *Teoria critica della formazione*. Milano: UNICOPLI.
- Mantegazza R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: UNICOPLI.
- Mariani A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*. Napoli: Li-guori.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della post-modernità*. Roma: Armando.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: UNICOPLI.
- Massa R. (1999). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Nevo D. (1983). The conceptualization of educational evaluation. An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*. Spring, 53 (1), 117-128.
- Ongini V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pianigiani O. (1907). *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Roma-Milano: Società Editrice Dante Alighieri di Albrighi, Segati.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Pitturelli D. (2008). Perché il SASI-S. In M. Ferrari, D. Pitturelli (Eds.), *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia Secondaria)* (pp. 27-45). Milano: Franco Angeli.
- Portera A. (1997-2003). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Dusi P. (Eds.) (2005). *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Dusi P., Guidetti B. (Eds.) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Redaelli E. (2011). *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semiotica del potere*. Pisa: ETS.
- Riva M. G. (Ed.) (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (Ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Scriven M. (1994). Evaluation: formative, summative, and goal-free. In T. Husén, T.N. Postlethwaite (Eds. in chief), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 4, pp. 2097-2101). Kidlington, Oxford: Pergamon.
- Scriven M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 27-41). Milano: Franco Angeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Ed. or. 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli. (Ed. or. 1987).
- Strodtbeck F. L. (1971). Il curriculum latente della famiglia delle classi medie. In A.H. Passow, M. Goldberg, A.J. Tannenbaum (Eds.), *L'educazione degli svantaggiati* (pp. 118-140). Milano: Franco Angeli (Ed. or. 1964).
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale*. Milano: RCS-La Nuova Italia.
- Vertecchi B. (1984-1998). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (Ed. or. 1967).
- Wolf R. M. (1987). The nature of educational evaluation. In R.M. Wolf (Ed.), *Educational Evaluation: the State of the Field*. *International Journal of Educational Research*, 11 (1), 7-19.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione*. Milano: Raffaello Cortina.

